

# FILOSOFIA COMO PARADIGMA TRANSVERSAL: CAMINHO PARA UMA PRÁTICA DA COMPLEXIDADE

Maria Sueli Lopes da Silva (UESPI)

GT 02 - Formação de Professores

## INTRODUÇÃO

A experiência docente de trabalhar com formação de professores no âmbito da Docência Superior nas Instituições de Ensino Superior em Parnaíba, suscitou uma reflexão sobre a prática docente dos alunos que atuam ou venham a atuar na educação básica. Analisar essa prática educativa não é um processo tão simples, a mesma nos conduz a uma incursão sobre o agir das práticas pedagógicas, indagando de que forma são construídas as concepções do conhecimento no ensino-aprendizagem.

Os questionamentos, emergem da reflexão do trabalho do docente universitário que atua nos cursos de licenciaturas, desenvolvendo a mediação entre os apostes teóricos da educação, para fundamentar uma prática consciente e reflexiva do agir dos alunos-docentes. Constata-se com frequência a existência de práticas permeadas por um ensino memorístico, de cópia e uniformização de atividades pouco atrativas, tornando os conteúdos curriculares esvaziados de reflexão e problematização filosófica.

Essas práticas, não conjugadas traduzem um modelo de saber fragmentado, desvinculado do todo, predominando no trabalho docente as disciplinas desenvolvidas de forma compartimentalizadas. Essa realidade tão pertinente não só a esta cidade, mas em outras, suscita outros questionamentos: Por que será que ainda é tão presente esse modelo educacional, que vê a aprendizagem como acumulação de conteúdos na prática desses docentes, se os mesmos recebem qualificação a nível superior? O que gera nas práticas curriculares ao reproduzirem conteúdos e objetivos descontextualizados e distantes da realidade dos alunos? O que dificulta os alunos-docentes a desconstruir e reconstruir conhecimentos dados como verdadeiros?

A repercussão de tudo isso acarretará no processo de formação dos educandos, tornando-os acrílicos, conformados com sua condição, percebendo a escola como uma instituição nada atraente. Esta realidade se traduz no cotidiano dos educandos de uma escola que não proporciona o prazer, uma vez que a forma do fazer pedagógico encontra-se desvinculada da realidade, e nas concepções dos educandos eles traduzem o recreio como espaço para o lúdico. É preciso ressignificar esses espaços motivadores dos alunos estabelecendo a mediação do agir pedagógico embasado no conhecimento, no prazer e na reflexão.

Marcos Masseto (2002, p. 190) em seu artigo: “Aula na universidade” faz alusão as discussões feitas pelo professor Rualdo Menegat, que escreve sobre a melhoria do ensino e capacitação docente (1996), o mesmo analisa o contexto da sala de aula como um espaço multifacetado, destaca ainda quatro pontos que se devem refletir na formação de professores recaindo conseqüentemente na sala de aula:

- 1) *a sala de aula como local de crescimento pessoal e interpessoal: a busca de experiência significativas;*
- 2) *a sala de aula como local de incentivo à descoberta: o conhecimento como construção/ aventura;*
- 3) *a sala de aula como local de desenvolvimento da capacidade de raciocínio: a busca da habilidade de pensar por si mesmo;*
- 4) *a sala de aula como local de desenvolvimento da compreensão ética: o professor como modelo de integridade profissional.*

Urge os profissionais da educação redescubram a sala de aula enquanto espaço para o pensar. Menegat citado por Masseto ( p. 190) faz uma reflexão sobre a sala de aula na qual discute a situação mais comumente encontrada de ver aquele espaço como oportunidade de

passar conhecimentos versus outra em que pensar, refletir, reconstruir o conhecimento, trabalhar na biblioteca e em laboratórios e pesquisar passam a ser atividades rotineiras.

E preciso repensar e refazeremos o processo das nossas aulas, rompendo com os conteúdos isolados, que não constrói autonomia para uma prática pensante, o que para isso seja superado trabalhando os conteúdos curriculares, de forma que extrapole a outras áreas de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário que os profissionais da educação permitam-se estar em constante processo da formação contínua, pautada na dimensão filosófica para uma reforma do pensamento.

Fundamentando a necessidade da reforma do pensamento, Edgar Morin (2002, p.18), pensador da Complexidade do pensamento, revigora esse pensamento ressaltando “a *atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida*”. De acordo com a concepção de Durkheim, citado por Morin (2002), diz que:

*O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o ‘de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida’.[...]*

Morin (op cit) favorece uma análise de que é preciso estabelecer de forma efetiva a necessidade de um pensamento na formação dos docentes que atuarão em todos os níveis de educação, aqui dá-se a ênfase na educação básica. Morin apresenta os pontos essenciais para que haja uma Reforma no pensamento:

- *Que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;*
- *Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;*
- *Que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);*
- *Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.*

Acrescenta ainda: “*que é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto*”.

Essa abordagem introdutória objetivou analisar sob um prisma teórico observacional a dimensão da prática dos docentes da educação básica de como eles estabelecem a mediação dos conteúdos versada numa prática da ressignificação. Sendo uma análise pautada na técnica de observação assistemática utilizando os métodos dedutivo-qualitativo, desta forma o presente artigo propõe-se apresentar um caminho que possa contribuir na formação do docente para uma possível reforma no pensamento.

## FILOSOFIA COMO PRÁTICA DA COMPLEXIDADE

### • Filosofia geradora de conceitos

Ao abordar a origem da palavra grega filosofia, Silvio Gallo (2003), evoca a sua essência na literatura deleuziana cruzando *amizade*, que remete a proximidade, a encontro, com *saber* que se traduz em *conceito*. Nesta mesma literatura ele afirma o amigo é um “*personagem conceitual*”. Ao definir o filósofo como “*amigo do conceito*”, admite-se que a tarefa da filosofia é necessariamente criativa:

*O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...)* Criar conceitos

*sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...) Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE, e GUATTARI, apud GALLO. p.39-40)*

Parafrazeando Gallo (p.61), a filosofia é, pois, uma luta constante contra a opinião a qual emerge da superficialidade, que se dissemina e nos torna escravos de propostas apressadas e soluções fáceis; e luta contra a opinião gerando conceitos, fazendo surgir acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo para uma educação significativa.

- **Relação Filosofia e Filosofia da Educação**

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Assim sendo torna-se necessário fazer uma reflexão de como interage Filosofia e Educação na formação dos profissionais da educação.

Averiguando a tradição da filosofia da educação no Brasil é comum nos cursos superiores de educação, entendê-la como uma “*reflexão sobre os problemas educacionais*”. Silvio Gallo (op cit) na concepção de Deleuze, concorda, “*nada mais pobre e reducionista para a filosofia da educação do que tomá-la como reflexão sobre a educação*”. Vejamos a crítica geral de Deleuze, facilmente extensível à filosofia da educação:

*Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão “sobre”. O filósofo é criador, ele não é reflexivo.*

A Educação, afirma Gallo (2003, p.67), enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a esta vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo.

Antonio Joaquim Severino (2004, pp.9-33), compartilha suas reflexões sobre a identidade da filosofia no contexto educacional, o qual se constitui um múltiplo olhar filosófico sobre a educação, de diversas perspectivas temáticas de abordagem, desta forma torna-se imprescindível uma abordagem especificamente filosófica de todos os aspectos da realidade educacional e que a interface existente entre filosofia e educação se constitui de modo intrínseco e necessário.

A abordagem filosófico-educacional, na concepção de Severino (op cit), desempenha-se em fecundo intercuro com as abordagens científicas da educação, realizando um trabalho se constrói num tríplice movimento:

*O primeiro afirma a natureza da filosofia como modalidade de conhecimento destinado a intencionalizar a prática real dos homens; o segundo movimento considera a educação como uma prática mediadora da prática real dos homens, na exata medida em que articula as significações do conhecimento teórico com as demandas do agir concreto no contexto histórico-social da existência; o terceiro movimento busca mostrar que a Filosofia da educação se constitui como modalidade teórica de conhecimento destinada a intencionalizar a prática educativa, seja mediante a explicitação dos valores, dos significados nela envolvidos, seja ainda na construção de uma imagem do homem que se precisa educar. (SEVERINO 2004, p.10)*

Esse tríplice movimento, faz com que Severino apresente um paradoxo, entendendo preliminarmente, uma referência geral ao próprio significado da postura filosófica, com a finalidade de estruturar, ainda que sucintamente, o quadro teórico-histórico, explicitando o sentido do filosofar e de outro ângulo, a intenção é a de explicitar o sentido formativo da filosofia, ou seja, sua íntima articulação com a educação, num outro impulso, busca-se caracterizar a identidade da Filosofia da Educação como intencionalizadora da prática educativa, tentando mostrar como a filosofia pode contribuir para clarear o próprio sentido da educação.

O caminho proposto por Gallo, inspirado em Deleuze, é pondo-nos a serviço da boa filosofia e da boa educação, devemos buscar uma nova filosofia da educação.

*O filósofo da educação deve ser um criador de conceitos. Mas o que o diferencia dos demais filósofos? Absolutamente nada, a não ser seu mergulho no território da Educação, que nem todo filósofo pode ou deseja fazer". (GALLO, 2003, p 68)*

- **Superação da fragmentação: reformar o pensamento para uma prática interdisciplinar**

É preciso que o professor entenda a sociedade e conseqüentemente a educação como um processo dialético, em constante transmutação, para que ele possa refletir sobre sua prática pedagógica e a necessidade de desconstruir e reconstruir seus conceitos uma vez que a educação entendida como processo que leva a formação de identidades, torna-o agente de construtores de identidades. O professor portanto deve ter uma atitude de “transgressão” para reformar o pensamento, Edgar Morin (2002, p.19-20), explicita que “*a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo*”.

Morin (op cit), esclarece ainda:

*O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.*

As universidades como centro de formação e produção de conhecimento, tem realizado reformas, as quais não mudam as estruturas, reformas estas incapazes de percebê-la, encontrando-se atreladas a um tipo de inteligência que é preciso reformar. Diante deste contexto, Morin afirma existir uma ligação de circularidade entre esses imperativos interdependentes:

1. *Reproblematização dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava;*
2. *Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizado e globalizar;*
3. *Transdisciplinaridade.*

Morin, de maneira contundente traça argumentos a cerca da reforma do ensino concebida como reforma do pensamento que não pode ser iniciada só na escola primaria, mas também levará em conta a escola secundaria. As bases para as interrogações no ensino primário devem ser suscitadas igualmente como interrogações do adulto: “*Quem somos, de onde viemos, para onde vamos*”. Estas são as interrogações do ser humano, a ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Desde o inicio, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento do global.

O ensino secundário é o lugar da verdadeira cultura geral, que estabelece o diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica, não apenas levando em conta uma reflexão sobre o conhecimento adquirido e o futuro das ciências, mas também considerando a literatura como escola e experiência de vida.

A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. O que está claro, é que temos finalidades, como Meirieu as exprimiu. Elas consistem em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.

Por toda parte, reconhece-se a necessidade da interdisciplinaridade, pois ainda que se comece a tecer e conceber a transdisciplinaridade no estudo da saúde, da velhice, da juventude e das cidades, a interdisciplinaridade tem-se mostrado tão insuficiente quanto a ONU para confederar as nações. A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento.

Tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade.

As propostas interdisciplinares, porém, têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber.

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem.

- **O desafio da complexidade e impedimentos para a complexidade do pensar**

A complexidade, que colocou em confronto as ciências no século XX, representa um grande desafio. No final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza:

- *o primeiro pilar era a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto. Laplace imaginava que um demônio, dotado de sentido e de um espírito superiores, podia conhecer qualquer acontecimento do passado e do futuro;*
- *o segundo pilar era a separabilidade. Considere-se, por exemplo, um objeto e um corpo. Para conhecê-lo, basta isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraíndo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial;*
- *o terceiro pilar era o valor de prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição.*

O desafio da complexidade, segundo Morin: “*se intensifica no mundo contemporâneo já que nos encontramos numa época de mundialização, que prefiro chamar de era planetária*”. Isto significa, na reflexão de Morin:

*que todos os problemas fundamentais que se colocam num contexto francês ou europeu o ultrapassam, pois decorrem cada um a seu modo, dos processos mundiais. Os problemas mundiais agem sobre os processos locais que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais. Responder a este desafio contextualizando-o em escala mundial, quer dizer globalizando-o, tornou-se algo absolutamente essencial, apesar de sua extrema dificuldade.*

*Vivemos igualmente no mundo das mentalidades e das práticas fragmentárias, voltadas para elas mesmas, para a religião, a etnia ou nação. Focalizamo-nos sobre um único fragmento da humanidade do qual, entretanto, fazemos parte.*

Morin, chegou à conclusão de que existem sete buracos negros, no sistema de educação francês, não apenas no segundo grau ou na universidade, mas em todos os sistemas de educação conhecidos, vejamos o que ele considera como buracos negros:

1. *O conhecimento*

*Por incrível que pareça, o primeiro deles é o do conhecimento. Mesmo que o ensino consista em ensinar conhecimentos, não nos é dito jamais o que significa a palavra “conhecimento”. O tema é estudado em Filosofia e Epistemologia por uma elite restrita, embora o problema interesse a todos, de crianças a cidadãos no sentido amplo. Nunca se tenta dizer o que é o conhecimento. Qual a importância disso? Quando olhamos para os séculos passados, dizemos (...) O problema do conhecimento é muito importante e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução (...)*

*É necessário também ensinar que o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas.*

2. *O conhecimento pertinente*

*O segundo buraco negro é o do conhecimento pertinente. Um conhecimento não é pertinente porque contém uma grande quantidade de informações. Ao contrário disso, nos damos conta que, freqüentemente, somos submergidos pela quantidade de informações transmitidas pela televisão.*

*Temos, portanto, a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes*

3. *A condição humana*

*O terceiro buraco negro me deixa estupefato. Em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana, ou seja, nossa identidade de ser humano.*

*O auto conhecimento de si pode começar quando a reflexão nos objetiva em relação a nós mesmos. O imediato em si não permite o ato de conhecer e isso porque uma certa distância sempre se faz necessária.*

4. *A compreensão humana*

*O quarto ponto diz respeito à compreensão humana. Em nenhum lugar é ensinado a compreendermos uns aos outros. Para compreendermos o outro, é preciso compreender a si mesmo. O exercício de autoconhecimento é uma necessidade interna. O ensino da compreensão é crucial, se estivermos de acordo sobre a idéia de que o mundo encontra-se devastado pela incompreensão e que o progresso humano, por menos que seja, não pode ser imaginado sem o progresso da compreensão.*

5. *A incerteza*

*O quinto buraco negro é a incerteza. Aprender e enfrentar a incerteza. O que se ensina são as certezas. O que se pode prever para o milênio? Nada, a não ser o incerto. A aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde o seu começo, sempre foi desconhecida.*

6. *A era planetária*

*O sexto buraco negro no ensino concerne ao que se poderia chamar a era planetária, denominada por muitos de “tempos modernos”. É muito difícil compreender nossa época porque há sempre um atraso da consciência no diz respeito ao acontecimento vivido (...). Vivemos sem compreender o que vivemos. Hegel costumava dizer que a coruja de Minerva voava ao crepúsculo. A sabedoria, a razão são como a coruja de Minerva, costuma ser demasiado tarde quando a consciência nos chega. Como hoje todos os processos se aceleram(...) Há uma imbricação total dos fatores demográficos, econômicos, morais, mas se não podemos compreender o mundo, tentemos, pelo menos, não ter dele uma visão mutilada, abstrata, para não compreendê-lo como constituído unicamente por um instrumental técnico ou econômico, pois o problema reside em nos confrontarmos com nosso destino planetário*

7. *A Antropoética*

*Enfim, o sétimo buraco negro refere-se à antropoética, ou seja à ética em escala humana. Somos seres humanos e também indivíduos; somos uma pequena parte da sociedade e também o fragmento de uma espécie. A ética antropológica exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano.*

Esses buracos negros apontados por Morin, provoca no profissional da educação a necessidade de sair do estado de letargia mental, buscando refletir e avançar para uma reforma

do pensamento, esta prática deve estar unida à de repensar sobre sua função docente, pois é um fato que o professor de hoje não pode fugir no intuito de melhorar a sua atuação.

- **Os professores e a prática educativa numa perspectiva de uma educação global: a transversalidade**

Pensar na possibilidade de uma educação global, requer levantar questões prévias a respeito do conhecer. Partindo de algumas perguntas consideradas básicas: Como temos acesso ao conhecimento? O que é e como é esse conhecimento? Por que as disciplinas nos proporcionam somente um tipo de conhecimento?. Conhecer é uma maneira de perceber a realidade, de se aproximar dela. Essa realidade, que consideramos complexa e questionadora, nunca é neutra. Os grupos que estudam e a observam costumam ter alguns objetivos, alguns interesses, alguns temas prioritários e, portanto, sua maneira de ver essa realidade e/ ou resolver algum de seus problemas depende de categorias axiológicas e existenciais que, logicamente, são influenciadas pela cultura.

“*O interesse pelo conhecimento é uma característica humana*”, afirma Carmen Llopis ( 2002, p163), redimensiona esta sua afirmação numa perspectiva educacional: “*os educadores que exercem uma ‘profissão de reflexão’ devem começar a descobrir o novo papel de sua tarefa docente: o que faz (modelo) e como faz (método)*”.

Na prática, Candau et al, citada por Llopis (op cit) a transmissão e a socialização cultural realizada pela escola estão, de modo geral, profundamente marcadas pela cultura hegemônica e socialmente valorizadas em um determinado âmbito social, em relação aos conhecimentos transmitidos como as atitudes, os valores, os comportamentos e as visões privilegiadas.

De acordo com o que Llopis expõe, é evidente a necessidade de integrar conhecimentos novos, apresentar enfoques mais globais em torno de alguns eixos que considerem os problemas, as preocupações da vida cotidiana, as necessidades e os interesses do momento. As disciplinas, assim, passam a ser alguns recursos, e os materiais alguns instrumentos para desenvolver as capacidades de pensar, agir e melhorar nosso mundo.

Um trabalho em torno desses eixos – transversalidade – precisa de uma mudança também dos processos de aprendizagem, porque quando percebemos e refletimos sobre a realidade e seus conflitos ou fazemos uma análise crítica, pensar é uma exigência para compreender os mecanismos e as estruturas que regem nossa sociedade e, ao mesmo tempo, desmascarar os elementos que se entrecruzam e que tornam possível descobrir conexões e interdependências em diferentes escalas espaciais. Para que tudo isso aconteça, é necessário muito tempo.

Optar por uma aprendizagem proposta a partir de algumas chaves de educação global compromete-nos a:

- *realizar um trabalho contínuo e cooperativo entre os professores.*
- *colocar em prática toda a nossa criatividade como educadores das diferentes áreas e como participantes das equipes docentes*
- *conhecer os recursos humanos e materiais com que os quais contamos.*
- *assumir os obstáculos, as dúvidas e as perguntas que possam surgir, mesmo não estando previstas.*
- *pensar em alguns objetivos realizáveis e em algumas finalidades de inovação e melhoria a partir do que está sendo feito.*
- *contribuir o máximo possível para que a escola não seja um recinto imóvel e uma estrutura institucional fechada, que reproduz os esquemas da cultura dominante*
- *apostar no futuro.*

Nesse momento conjuntural de reforma educacional, ao poderem decidir sobre a elaboração de estruturas curriculares, os professores têm maior possibilidade de introduzir uma perspectiva interdisciplinar para ter acesso aos conteúdos e trabalhar a partir da transversalidade. Nas salas de aula, esse trabalho não consiste em acrescentar novos conteúdos, e sim em adotar uma nova maneira de dar aos nossos alunos novas chaves de leitura para que o ensino considere

as preocupações mais prementes de nossa sociedade e favoreça nestas gerações atitudes solidárias e autocríticas que promovam uma cultura da complementaridade.

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber, propõe-se então caminhos para superação dessa fragmentação, uma proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, de modo que possibilite uma integração entre as disciplinas e o saber historicamente produzido pela humanidade.

Segundo Silvio Gallo (2003), apresenta o modelo rizomático, capaz de fazer proliferar pensamentos. É regido por seis princípios básicos:

- a) *Princípio de conexão;*
- b) *Princípio de heterogeneidade*
- c) *Princípio de multiplicidade*
- d) *Princípio de ruptura assignificante*
- e) *Princípio de cartografia*
- f) *Princípio de decalcomania*

O rizoma na explicação de Gallo, rompe, assim com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “deveres”; podemos encontrá-la na transversalidade.

A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos sessenta por Félix Guatarri, ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência:

Transversalidade em oposição a:

- *uma verticalidade que encontramos, por exemplo, nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.);*
- *uma orintalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitotods, ou, melhor ainda, no dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em que se encontram.*

Podemos, assim, tomar a noção de transversalidade e aplicá-la à imagem rizomática do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o “horizonte de eventos” possibilitado por um rizoma.

As propostas de interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrandoas, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Para a educação, as implicações são profundas, diz Silvio Gallo, que fundamenta-se na perspectiva deleuziana, a aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e



horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

O aprendizado deve ser pautado na estética da existência, pois de acordo com Morin (2002, p. 54), “*é para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado*”. A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Afirma ainda:

*[...] a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida cotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma a reflexão remetida por este artigo, conduz os profissionais da educação repensarem suas práticas, sobre o enfoque de uma Filosofia como fonte do processo do filosofar.

É para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado, fornecendo o indispensável suporte dos dois produtos mais preciosos da cultura européia: a racionalidade crítica e a autocrítica, que permitem, justamente, a auto-observação e a lucidez.

De forma contundente, Edgar Morin (2002), descreve de forma enfática acerca da filosofia :

*A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Como já acusam as salas e os bares de filosofia, a filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida cotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura.*

O estudo realizado nos remete a algumas idéias básicas para a superação da fragmentação do saber esvaziado de reflexão, apontando para o seguinte direcionamento:

- É preciso rever a proposta curricular dos cursos de licenciaturas que formam os profissionais da educação, tendo como foco central a filosofia como prática da flexibilidade no ensino;
- Insistir num modelo de educação que seja capaz de ressignificar as práticas pedagógicas;
- Romper com os buracos negros da educação;
- Superar o “medo” desbloqueando as resistências internas, para reformar o pensamento;
- A filosofia como fomentadora da reforma do pensamento para a complexibilidade;
- Necessidade da formação contínua na superação da fragmentação do saber.

Disso podemos concluir a necessidade de criar uma política educacional que envolva mudanças em todos os níveis dos sistemas e profissionais da educação capazes de assumir uma visão educacional numa perspectiva “prometeica”, inspirada no “mito de Prometeu”.

## BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, María Nieves et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. ( coleção Inivação Pedagógica, n. 5).

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter O. *A filosofia no ensino médio*. Trad. Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992, p.10.

FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Práxis).

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação, v. 3).

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandrina, 2001.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em Educação, v. 39).

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em formação)

MORANDI, Franc. *Filosofia da educação*. Trad. Maria Emilia P. Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002 (Coleção Educar).

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Trad. e ver. de Álvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre; Artmed, 2002.

ROCHA, Dorothy (org.). *Filosofia da educação: diferentes abordagens*. Campinas, SP: Papirus, 2004( Coleção Papirus Educação).

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). *Didática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

